

NÅR FYSISK AKTIVITET ER SVÆRT

Hvorfor har børn med særlige behov så svært ved at leve op til anbefalingerne om fysisk aktivitet i skolen?

Børn med særlige behov (fx børn med autisme og ADHD) er mindre fysisk aktive end børn uden særlige behov, både i skolen og i fritiden, og det er derfor kun en meget lille gruppe af dem, der kan leve op til anbefalingerne om fysisk aktivitet. Det har betydning for deres generelle sundhed, men også deres tilknytning til idrætsfællesskaberne. Formålet med artiklen er derfor at præsentere de begrænsninger for fysisk aktivitet, der er i skolen, ikke kun fra et intrapersonelt, men også fra et interpersonelt og organisatorisk perspektiv. Der tages afsæt i empiri fra tre undersøgelser, med inddragelse af observationer fra børnenes skolepraksis og interviews med børnene (n = 25). Med brug af Norbert Elias' teoribegreber illustreres det, hvordan deres praksis for at udføre bevægelse i skolen utilsigtet kommer til at føre til eksklusion og stigmatisering, hvilket begrænser børnenes fysiske aktivitet. Med viden om, i hvilke situationer begrænsningerne for fysisk aktivitet sker, ligger også mulighederne for forandring til det bedre.

FORFATTER

Anette Bentholt, lektor og ph.d.,
pædagoguddannelsen, UCN

BAGGRUND

I Verdenssundhedsorganisationens (WHO's) seneste anbefalinger om fysisk aktivitet, lanceret ultimo 2020, valgte organisationen som noget nyt også at komme med specifikke anbefalinger til børn med både fysiske og psykiske handicap. De psykiske handicap repræsenterer bl.a. børn med autisme, angst og ADHD, herefter benævnt 'børn med

særlige behov', hvilket er denne artikels målgruppe. Anbefalingerne for alle børn med eller uden handicap er i store træk de samme: *En times fysisk aktivitet om dagen set som et gennemsnit over ugen* (WHO, 2020). Den seneste internationale og danske undersøgelse viser, at det kun er ca. 1/3 af alle børn, der er fysisk aktive svarende til anbefalingerne (Christiansen et al., 2022). Rettes blikket mod børn med særlige behov peger alt på, at de er endnu mindre fysisk aktive i løbet af en dag, både i skolen og i fritiden (Pilgaard et al., 2022; Jones et al., 2017; Harvey et al., 2014).

Når børn med særlige behov er mindre fysisk aktive i skole og fritid, er de også i større risiko for at få en dårligere sundhed, som kan føre til overvægt og dårligere kondition og søvn, men også mindre social interaktion med andre børn, og børnene vil dermed også være med i færre fællesskaber og have en lavere livskvalitet end børn uden særlige behov (VIVE, 2022). Børn med særlige behov har den samme fysiologi som andre børn, så udfordringerne må derfor skyldes andre faktorer. Der sker desværre ofte det, at årsagen til denne problemstilling

utilsigtet bliver betragtet som et *intrapersonelt* (individuel) anliggende af omverdenen, sandsynligvis fordi strukturelle udfordringer kan synes mere komplekse at løse (Bentholt, 2017). Der kan bestemt være intrapersonelle faktorer, der begrænser barnets lyst til at være fysisk aktiv, fx forståelsen for de fysiske aktiviteter, troen på at kunne honorere de fysiske krav og modet til at turde at være fysisk aktivt, men 'at turde' kan også knyttes an til faktorer udenfor individet, som kan være årsager til, hvorvidt børnene er fysisk aktive, fx omgivelsernes syn på barnet som værende svært at omgås eller forstå (Anderesen, 2023).

Det er derfor denne artikels formål ud fra en socioøkologisk model (Sallis, Owen & Fisher, 2008) at illustrere, hvilke faktorer der kan skabe begrænsninger for fysisk aktivitet i idrætsfællesskaberne i skolen, primært set fra børnenes eget perspektiv. Dette vel vidende, at der i empirien også ses eksempler på, at idrætsfællesskaber skaber muligheder for fysisk aktivitet for børn med særlige behov. Men oftest er begrænsningerne de mest fremtrædende og også dem, der har de mest fatale konsekvenser for denne målgruppe, hvorfor dette blik er det fremherskende i denne artikel. Der vil være et særligt blik på de begrænsninger, der opstår i det menneskelige samspil, hvor der (ofte) utilsigtet kommer til at ske eksklusion og stigmatisering – dette ved brug af processociolog Norbert Elias' begreber 'de etablerede' og 'outsiderne'. Viden om børn med særlige behovs begrænsninger, når det gælder fysisk aktivitet, vil forhåbentlig afstedkomme, at fx idrætslærere, skolepædagoger, fysioterapeuter, og ergoterapeuter, der arbejder med fysisk aktivitet for målgruppen, bliver opmærksomme på de omkringliggende faktorer indflydelse på børn med særlige behovs fysiske aktivitet og deres deltagelse i

bevægelsesfællesskaberne. For det positive budskab er, at det også er i de omkringliggende faktorer knyttet til fx det menneskelige samspil, at mulighederne for at understøtte målgruppens deltagelse i fysisk aktivitet ligger (Dillon et al., 2017).

Begrebet fysisk aktivitet indbefatter i denne artikel fx bevægelse til/ fra skolen og leg i frikvartererne, men også den organiserede og strukturerede aktivitet, som idrætsundervisningen, hvor elevernes energiomsætning øges i samspil med andre, og fysisk aktivitet er derfor tæt knyttet til begrebet idræt. I idræt er målet ikke kun den fysiske aktivitet som fx høj puls, idræt har også et socialt, kulturelt og dannelsesmæssigt udgangspunkt (Kulturministeriet, 2011).

TEORIAFSÆT

Socioøkologisk model

Der findes flere versioner af en socioøkologisk model, hvis formål er at belyse, hvilke faktorer der har indflydelse på et individs handlen og adfærd. Modellerne har især været anvendt indenfor sundhedsfremme og sundhedsforebyggende problemstillinger. Det centrale i de socioøkologiske modeller er, at der er tale om en række faktorer på forskellige niveauer, der gensidigt påvirker hinanden, med individet inderst og det politiske niveau yderst, ofte illustreret med en løgmodel. I denne artikel er modellen tilpasset den konkrete problemstilling med det analytiske formål at danne overblik over de væsentligste faktorer, der har indflydelse på børn med særlige behovs deltagelse i fysiske aktiviteter. Den modificerede model her er inspireret af Sallis, Owen & Fishers (2008) model og består af følgende niveauer: det *intrapersonelle* niveau, der vedrører biografi, uddannelse, viden, værdier, oplevelser og erfaringer, det *interpersonelle* niveau, der handler om samvær og interaktionen med bl.a. de andre elever og de fagprofessionelle, det *organisatoriske*

niveau, fx de fysiske rammer og den struktur, der er i træningen og idrætten, det *kulturelle* niveau, fx omgivelsernes forventninger til børnene, kulturen og normerne på skolen, og det *politiske* niveau med de lovmæssige krav og de økonomiske ressourcer. I artiklen er det særligt faktorer på det intra- og interpersonelle og organisatoriske niveau, der inddrages, da det er de niveauer, empirien kaster lys på.

De etablerede og outsiderne

Processociolog Norbert Elias' omfattende teoriapparat omfatter bl.a. en udforskning af magtrelation og gruppedynamikker. I 1960'erne udviklede han med hjælp fra John Scotson begreberne *de etablerede* og *outsiderne*, som identificerer væsentlige karakteristika ved gruppedannelser og

-dynamikker (Elias & Scotson, 1994). Jeg vil udfolde, disse to begreber, med det formål at forstå og forklare, hvorfor der eksisterer begrænsninger for børn med særlige behov, som kan identificeres på både det intra- og interpersonelle niveau og det organisatoriske niveau.

Begreberne *de etablerede* og *outsiderne* blev udviklet ud fra Elias' analyser i et lokalsamfund i England. I et lokalsamfund minder man typisk om hinanden, fordi man er placeret i samme områder. Alligevel identificerede Elias to grupper af mennesker, der mindede om hinanden på alle måder i forhold til uddannelse, indkomst, religion, etnicitet og levevis, men den sociale status mellem grupperne var vidt forskellig. Den eneste umiddelbare forskel var, at den ene gruppe havde boet i lokalsamfundet i to-tre generationer, og den anden gruppe var tilflyttere, hvilket skabte to grupper – 'de etablerede' versus 'outsiderne'. Grundlæggende havde grupperne en ujævn magtbalance, hvor de etablerede følte sig overlegne og i lokalsamfundet fik tildelt en gruppekarisma i modsætning til gruppen af

tilflyttere, der følte sig underlegne og bl.a. af den grund fik tilført et gruppestigma (Elias & Scotson, 1994). Elias bemærkede, at 'de etableredes' stigmatisering af 'outsidergruppen' ikke kun foregik i dette lokalsamfund – han så det samme mønster alle andre steder i verden (Krieken, 2002). Ifølge Elias er der fem karakteristika, der gør sig gældende mellem de etablerede og outsiderne (Elias & Scotson, 1994):

1. Der er en ujævn magtbalance mellem grupperne. Den etablerede gruppe tillægger sig en højere status og karisma.
2. Magtdifferentieringen resulterer i et ultimativt modsætningsforhold mellem gruppekarisma og gruppestigma. Den etablerede gruppe har et større socialt sammenhold end outsidergruppen, hvilket giver den etablerede gruppe kontrol over kommunikationsstrømmene og mulighed for at skabe et flot selvbillede.
3. Det er svært for outsiderne at undgå at internalisere de negative karakteristika hos sig selv, som den etablerede gruppe tillægger dem i ord og handling, og dermed kommer outsiderne til at føle sig mindreværdige og mindre magtfulde.
4. Den etablerede gruppe danner grundlag for et stærkt 'vi' i deres kommunikation og er af den grund med til at ekskludere outsidergruppen med italesættelser som 'de' og 'dem'.
5. Den etablerede gruppe bruger sladder til at vedligeholde magtrelationen mellem grupperne. De anvender lovprisnings-sladder om sig selv og bebrejdelssladder om outsidergruppen.

METODISKE OVERVEJELSER

Artiklens empiri er baseret på interviews og observationer af børn med særlige behov i perioden 2015-2021 fra tre forskellige forskningsundersøgelser. Alle undersøgelser tager afsæt i gruppen af børn med særlige behov i folkeskolen og deres oplevelser med at være fysisk aktive i skolens idrætsundervisning og frikvarterer og/eller deres oplevelser med bevægelse i de boglige fag til at understøtte bl.a. læringen. Den første undersøgelse var et feltstudie, hvor der var fokus på børn med autisme og ADHD og in- og eksklusionsprocesser i relation til

idrætsundervisningen (n = 11) (Bentholm, 2017). Indsamlingen af empiri fandt sted på to folkeskoler i 2015. I den anden undersøgelse, som var et casestudie, var formålet at undersøge 'de mindst aktive elever' og deres oplevelser med bevægelse i hele skoledagen og de voksnes roller i forhold til denne målgruppe (Bentholm, Pawlowski & Agergaard, 2021). Empirien blev indsamlet på tre folkeskoler i 2018. Ud af de i alt 32 børn, der blev interviewet, var der også børn med særlige behov (n = 6). Og i den tredje undersøgelse, som var et design-based research-studie, blev det belyst, om



Foto: Colourbox

co-teaching som pædagogisk indsats kunne inkludere flere børn med særlige behov i idrætsundervisningen (Bentholt & Nielsen, 2023). Her blev børn med særlige behov interviewet (n = 8).

Børnenes alder har i undersøgelserne haft en spændvidde fra 7 til 14 år. Den væsentligste forskel i interviewene, knyttet an til deres alder, var, at de lidt ældre børn havde lettere ved at huske tidligere hændelser end de yngste. I interviewene med de yngste børn gjorde jeg derfor brug af flere artefakter, fx tegninger, tidslinjer og hjælpesætninger, for at skabe tryghed og hjælpe dem til at snakke. Længden af interviewene var ca. 15-30 min. Alle interviews (n = 25) blev afviklet på den pågældende skole i et mindre lokale.

I alle tre studier er deltagende observationer som metode også anvendt til at få viden om børnenes sociale praksisser i samspil med andre elever og underviserne i de fysiske aktive arenaer i skolen. Enkelte observationer blev bl.a. anvendt i interviewet til at få børnene til at uddybe nogle konkrete episoder. Mine observationer kunne godt divergere fra det, børnene sagde, og dermed bidrage med flere nuancer.

Trods de tre undersøgelser forskellige forskningsdesign og -spørgsmål og analytiske teorigrundlag vil jeg alligevel argumentere for, at empirien for undersøgelserne kan kobles sammen i denne artikel. Målgruppen for undersøgelserne har været den samme, og undersøgelserne har taget afsæt i det samme genstandsfelt i folkeskolen og de fysiske aktive arenaer. Der har også været nogle gennemgående spørgsmål til alle deltagende børn, fx hvad deres oplevelser med idræt og bevægelse er, hvor aktive de selv synes, de er, og hvad der kunne begrænse deres fysiske aktivitet. Derfor vurderer jeg, at qua empirimængden fra børn med særlige behov er grundlaget for at

lave en analytisk generaliserbarhed større, idet observationerne og informanternes svar, der præsenteres her i artiklen, er ret enslydende på tværs af empirien.

Når der tages udgangspunkt i menneskers forståelser, holdninger og adfærd igennem interviews og observationer, er det forbundet med stor uforudsigelighed. Derfor har jeg i alle tre undersøgelser gjort brug af den abduktive analysestrategi, der er baseret på, at empirien analyseres ud fra både en teoritilgang og en empiritilgang (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor har jeg især i de første faser af kodningen haft en eksplorativ og tematisk tilgang til empirien og først i de sidste faser inddraget de teoretiske begreber, og som det fremgår af artiklens analyse i denne artikel er citater og observationsnotater allerede kondenseret, men de vil her sættes i relation til den socioøkologiske model og Norbert Elias' teoribegreber 'de etablere' og 'outsiderne' (Elias & Scotson, 1994).

Det er kun de mest eksemplariske interviewcitater og observationer, der vil blive præsenteret i analysen. Hermed menes de mest sigende og fyldige og dem, der afspejler flest børns meninger og adfærd på tværs af undersøgelserne. Ligeledes er det kun de mest betydningsfulde begrænsninger for fysisk aktivitet, der præsenteres i analysen. Alle navne er blevet ændret, og der er givet samtykke til interview og analyse fra samtlige informanternes forældre.

ANALYSE

Det intrapersonelle niveau

Langt hovedparten af børnene med særlige behov giver udtryk for, at de godt kan lide at være fysisk aktive, fx at cykle, svømme og løbe, men når det kommer til spørgsmålet om at være fysisk aktiv i en social kontekst, fx i idrætsundervisningen, har flere af dem dårlige oplevelser. De giver udtryk for, at de enten ikke bryder sig om at deltage og/eller

fravælger faget eller bevægelse i det hele taget i løbet af skoledagen bevidst eller ubevidst. En af de faktorer, der er gennemgående hos alle informanter, er, at de kan føle sig udenfor fællesskabet.

Følelsen af at være udenfor fællesskabet

Tine er 13 år og har ADHD. I idrætstimen spiller de rugby ude på boldbanen. Tine og hendes veninde Kamilla har det meste af tiden stået ude på sidelinjen og set på, at de andre spiller. Deres lærer har accepteret, at de ikke vil deltage, men har bedt dem om at heppe på de andre. Efter timen snakker jeg med Tine om, hvorfor de ikke er med til at spille rugby:

Tine: Vi gider ikke heppe på dem, fordi de holder folk udenfor.

I: Bliver I holdt udenfor?

Tine: Ja. Vi kan mærke, at de andre piger ikke gider at være sammen med os, de griner af os, når vi går ud af lokalet.

I: Hvordan ved I, at de griner af jer?

Tine: Én gang hørte Kamilla, at det var os, de snakkede om.

I: Hvad snakkede de om?

Tine: Vores størrelse (begge piger er overvægtige, red.)

(Interview med Tine, oktober 2015, undersøgelse 1, skole 1)

I denne situation oplever Tine og hendes veninde Kamilla, at 'de andre' er en begrænsende faktor for, at de ikke selv er fysisk aktive i idrætsundervisningen. Man kan sige, at Tine internaliserer de negative karakteristika (Elias & Scotson, 1994) ved sig selv, som hun tror, de andre piger har tillagt dem, hvilket er en begrænsende faktor for hende i forhold til at være fysisk aktiv. Et andet eksempel på at føle sig udenfor eller ekskluderet i fællesskabet er Janne, der er 12 år og har ADHD og Tourettes syndrom.



I: Er der noget, du er træt af i idræt?

Janne: Når de andre 'skubber' mig væk.

I: Har du et konkret eksempel på det?

Janne: Når vi skal spille høvdingebold, og der skal vælges en høvding ... altså jeg får aldrig chancen for også at være høvding.

I: Får du heller ikke bolden?

Janne: Nogle gange bliver jeg aldrig spillet til i et spil, men så tænker jeg "nu vil jeg også have bolden", og så griber jeg den, eller også tager jeg den bare.

(Interview med Janne, marts 2015, undersøgelse 1, skole 2)

Også i dette tilfælde oplever Janne, at det er de andre, der begrænser hendes oplevelse med at være fysisk aktiv og hendes muligheder for at være en del af spillet, som hun siger: "... jeg får aldrig chancen ...", og hun bliver i sidste ende nødt til selv at tage bolden. Underforstået oplever hun at blive ekskluderet af de andre og ikke være en del af 'vi-relationen' eller 'de etablerede', som dem, der spiller, repræsenterer.

Det interpersonelle niveau

På det interpersonelle niveau fokuseres der på børnenes interaktion med de andre elever og de fagprofessionelle. Her rettes blikket derfor på, hvordan omgivelserne ofte, måske utilsigtet, kommer til at

begrænse børn med særlige behovs muligheder for at være fysisk aktive.

At blive overset

Malte er under udredning for autisme. Han går i 3. klasse og har i længere tid haft svært ved at være en del af den fælles undervisning på klassen. I en periode har han haft skolevægring, og nu er han tilbage i skolen. Han har brug for pauser, som han har mange af, og ofte bliver pauserne lange. Normalt vælger han selv, når han har brug for en pause, og så går han ind i det tilstødende lokale, der er delvist åbent ind til klassen, men der er også en halv væg, så man har mulighed for at 'gemme sig'.

Malte sidder ved et enmandsbord med ryggen til klassen, hvor de andre er. Han sidder og tegner. Foran hans bord og stol hænger en stor opslagstavle med alle hans tegninger på. De har dansk og skal i gang med en brainbreak-øvelse – Just Dance, der vises på smartboard i klassen. Læreren får alle børn op at stå, men glemmer at invitere Malte med. De danser og griner. Malte vender sig rundt og ser, hvad der sker, men fortsætter derefter med at tegne.

(Observation, november 2018, undersøgelse 2, skole 3)

Malte bliver 'glemt' eller 'overset' af de voksne, som i skolen har ansvaret for og indflydelsen på, at han bliver en del af fællesskabet og er fysisk aktiv. Den pågældende lærer kommer, sandsynligvis utilsigtet, til at stigmatisere ham, fordi han i forvejen er fysisk ekskluderet fra resten af klassen til det tilstødende lokale. Resten af klassen kommer således til at fremstå som den etablerede gruppe, hvor Malte derimod kommer til at fremstå som en outsider.

Et andet eksempel er Charlot på 14 år, der har autisme. Hun har i længere tid ikke deltaget i idrætsundervisningen og i stedet siddet oppe i klasseværelset og læst i en bog. Ifølge idrætslæreren Linea havde hun givet Charlot en midlertidig fritagelse fra idræt, men Charlot selv mener at være fritaget for idræt resten af sin skoletid.

Charlot sætter sig ved siden af mig på bænken. Linea (hendes idrætslærer, red.) kommer hen: "Det er dejligt at se dig hernede, Charlot, det er længe siden". Charlot siger ingenting, men begynder at strikke. Idrætslæreren går igen. Der er ingen, der spørger Charlot, om hun vil være med.

(Observation, april 2015, undersøgelse 1, skole 1)

Linea anerkender, at Charlot er til stede i hallen, men gør ikke yderligere, som fx at invitere hende med i idrætsaktiviteten. Charlot ville sandsynligvis have takket nej, hvis hun havde fået tilbuddet om at deltage, men omvendt viser observationsnotatet også, at der ikke arbejdes bevidst på det interpersonelle niveau, med henblik på at få Charlot ind i idrætsfællesskabet, således at hun kan blive fysisk aktiv igen, og Charlots idrætslærer er derfor med til at fastholde hende i en outsiderposition i denne kontekst.

En fysisk begrænsning

Eleverne har forskellige fysiske udgangspunkter, der kan begrænse den fysiske aktivitet, som i dette tilfælde. Hanna, matematiklærer, beslutter sig spontant for, at de skal ud og gå en tur, da eleverne har svært ved at koncentrere sig, og solen skinner. De skal løbe to gange rundt om boldbanen. Jonas, der er skolepædagog, deltager også. Amanda er 9 år og under udredning for autisme, og Diana er en klassekammerat.

Det tager lidt tid for de voksne at få eleverne ud af klasseværelset.

Flere af eleverne, begynder at løbe rundt på boldbanen.

Hanna går selv rask til. Enkelte af eleverne sækker hurtigt bagud, fx Amanda og Diana. Hanna sætter tempoet ned, venter på dem og forsøger samtidig at motivere dem: "Kom nu". Amanda svarer: "Jeg kan ikke holde til det". Da Hanna er ved at være kommet en runde rundt, indser hun, at Diana og Amanda ikke når de to runder. Hun henvender sig til Amanda og siger: "Du skal øve dig i at gå noget mere".

(Observation, september 2018, undersøgelse 2, skole 1)

Foto: Colourbox



Amanda er ikke så vant til at bevæge sig, hvilket jeg ved fra observationerne og interviewet med hende. Lærerens kommentar til Amanda, "Du skal øve dig i at gå noget mere", bliver sagt, så også hendes klassekammerater kan høre det, og læreren kommer derfor til at stigmatisere Amanda og sætte hende i en outsiderposition, der ikke kan leve op til den fælles 'vi'-norm. Hannas kommentar kan også betragtes som bebrejdsessladder om Amanda, der giver den opfattelse, at det er Amandas eget ansvar at 'øve sig' og ikke noget, omgivelserne skal understøtte hende i.

Det organisatoriske niveau

For at børn med særlige behov kan være fysisk aktive, kræves det, at idrætsundervisningen organiseres og tilrettelægges med en didaktisk struktur og tydelighed, så børnene ikke er usikre på, hvad der skal ske. Ifølge børnene er der flere faktorer på det organisatoriske niveau, som begrænser deres fysiske aktivitet.

Manglende forberedelse

Følgende notat er fra en observation af to klasser samt en M-klasse (en midlertidig klasse med elever fra andre vestlige og ikkevestlige lande), dvs. de er i alt ca. 60 elever og de to idrætslærere Kasper og Linea i hallen.

Linea og Kasper mødes ude i redskabsrummet, før de starter. Kasper spørger Linea: "Hvad skal vi lave i dag?" Kasper fortsætter: "Kan vi ikke spille krabbefodbold?" "God ide", svarer Linea. Eleverne begynder at komme ind i hallen. De går i gang med at spille. Der er én bold til alle 60 elever. I løbet af kort tid er det kun ca. 5-7 elever, som flytter sig efter bolden, de andre elever sidder stille på gulvet eller sætter sig ud på bænken. Tine når slet ikke at modtage bolden, og efter 10 min. sætter hun sig ud på bænken.

(Observation, marts 2015, undersøgelse 1, skole 1)

Når forberedelsen af undervisningen halter, og spillet bliver organiseret således, bliver det hurtigt synligt, at de børn, der i forvejen har mindre mod, færre kompetencer og mindre tilhørsforhold til den resterende gruppe, vil blive tabt. Tine bliver (ligesom også andre børn) i sådanne tilfælde slet ikke en del af spillet eller 'vi'-relationen'.

Pardannelsesprocesser

Det sidste, jeg vil trække frem som en faktor, der kan begrænse den fysiske aktivitet for børn med særlige behov, er, hvordan man laver hold eller par i idrætsundervisningen. Ofte ses det, at underviserne overlader det til eleverne selv at finde ud af, og samtidig er det noget af det, som børn med særlige behov helt ned til 7 år mindst kan lide ved idræt. Lasse er 10 år og har autisme. Han sætter her ord på, hvad pardannelsen gør ved ham:

I: Jeg har hørt, at lærerne nogle gange siger "nu skal I gå sammen to og to".

Lasse: Ja, og det er lidt svært.

I: Er det svært?

Lasse: Ja.

I: Hvorfor?

Lasse: Nogle gange ved jeg ikke, hvem jeg skal spørge. (I: Nej) Og det andet er, at så ender jeg også altid med at være den sidste.

I: Nå, okay.

Lasse: Det er problemet, synes jeg.

I: Hvorfor er det et problem?

Lasse: Fordi jeg gerne vil have én (anden elev, red.) i stedet for at være sammen med Sten (lærer, red.).

(Interview med Lasse, december 2021, undersøgelse 3)

Lasse udtaler sig meget eksplicit om denne form for pardannelsesproces. I dette tilfælde får Lasse en oplevelse af at være outsider, for som han udtrykker det: "ender jeg altid med at være den sidste". Og den tydelige stigmatisering sker især, når han skal "være sammen med Sten". Lasse er ikke at betegne som en social del af den etablerede gruppe i klassen, og sådanne episoder kan være med til at understøtte en internalisering af Lasses egen oplevelse som mindre-værdig, hvilket ikke ligefrem giver lyst til fysisk aktivitet i skolen.

Mange andre elever giver også udtryk for, at når de selv skal lave hold eller par i idræt, skaber det nervøsitet hos dem. Jeg observerede følgende episode i idrætsundervisningen, hvor pardannelsesprocessen resulterede i, at Jonas på 9 år, der er under udredning for autisme, valgte at trække sig fra aktiviteten:



Foto: Colourbox

Børnene er til en start delt op i to grupper a 21-22 personer med henholdsvis drenge og piger af Agnethe (idrætslærer, red.). De to grupper skal løbe mod hinanden. Agnethe siger efter de første omgange, at nu skal de gå sammen to og to indenfor hvert hold og transportere en basketball mave til mave. Der bliver panik i rækkerne, og børnene bevæger sig lynhurtigt for at finde den, de gerne vil være sammen med. Stafetten går i gang. De er et ulige antal i denne gruppe. Jeg ser Jonas stå ude i siden ved et håndboldmål. Jeg går hen til ham og spørger, hvorfor han ikke er med, og han svarer: "Der er ingen, der vil være sammen med mig, der var ikke nogen til mig". Kort tid efter ser jeg ham gå ud ad døren til hallen, og der er tilsyneladende ingen, der ser ham gå. Han kommer ikke ind i hallen igen i den time.

(Observation, oktober 2018, undersøgelse 2, skole 1)

Endnu et eksempel på, hvad pardannelse kan føre til, når eleverne selv skal stå for pardannelsen. Her er det mere tydeligt end i ovenstående citat, at det i den grad begrænser barnets fysiske aktivitet.

DISKUSSION

Ved at bruge den socioøkologiske model skulle det gerne være blevet tydeligt, at ansvaret for børn med særlige behovs mangel på fysisk aktivitet ikke kun ligger hos barnet og/eller deres forældre. Ansvaret ligger også hos omgivelserne, herunder det miljø, børnene er en del af, og de fagpersoner, de omgiver sig med. WHO anbefaler, at sundhedspersonale og idrætskonsulenter inddrages for at give familier til børn med særlige behov mulighed for at få den fysiske aktivitet til at være en naturlig del af hverdagen. Det fremgår ikke, hvordan det skal operationaliseres, men hvis det, der menes, er at finde egnede fritidstilbud til barnet og familien og/eller at understøtte familierne til at være aktive sammen med deres barn, så anerkender WHO, at det ikke alene er individets ansvar. Men jeg vil stadig mene, at skal vi finde nogle af de væsentligste forklaringer på,

hvorfor børn med særlige behov har så svært ved at være fysisk aktive, så findes de i samspillet med andre og den måde, den fysiske aktivitet organiseres på, vel vidende at eksklusion og stigmatisering også kan ske på et politisk og strukturelt niveau, fx ved at kommunen ikke tildeler nok økonomiske ressourcer til skolerne til pædagogisk støtte af børn med særlige behov, eller at skoleledelsen ikke prioriterer, at undervisningsteamet i idræt (lærer-lærer eller lærer-pædagog) får fælles tid til planlægning og evaluering af undervisningen.

Jeg har i analysen, ved hjælp af Elias' begrebspaar 'de etablerede' og 'outsiderne', givet bud på, hvorledes udvalgte faktorer i en hverdags- og idrætspraksis i skolen kan ekskludere og stigmatisere børn med særlige behov. Elias var særligt optaget af sociale processer på både et makrosociologisk og et mikrosociologisk niveau (Krieken, 2002). Elias' perspektiv var, at menneskelige

handlinger som oftest er utilsigtede, selv om vi giver os af med målrettet handling, dvs. der sker altid noget og nogle gange noget forskelligt mellem vores intentioner og de handlinger, vi lever. Et andet perspektiv, Elias havde i forhold til relationer, er, at vi individer kun kan forstås i kraft af vores indbyrdes afhængighed af andre (Elias, 2000). Det betyder i denne kontekst, at vores samspil med børnene afhænger af deres reaktioner og omvendt. I indeværende artikel har jeg særligt haft fokus på de mikrosociologiske interaktioner i relation til kommunikation og planlægning af undervisningen i praksis, ud fra den måde, børnene oplever det på, og hvordan jeg som forsker ser det ske. I denne kontekst er børnene med særlige behov gode til at sætte ord på, hvad der (indirekte og direkte) begrænser deres fysiske aktivitet, og hvordan de oplever det. Nogle af de faktorer skal og kan vi uden de store ændringer gøre noget ved i



Foto: Colourbox

vores undervisningspraksis, men det kræver vores opmærksomhed og bevidsthed herom, når vi tilrettelægger den fysiske aktivitet. I

Aarhus Kommunes evalueringsrapport om NEST-klasserne viste det sig, at når de planlagde undervisningen målrettet mod elever med autisme, havde det også en positiv effekt på eleverne uden særlige behov (Aarhus Kommune, 2019). Der var i undersøgelsen ikke et særligt fokus på fysisk aktivitet og idræt, men det kan understøtte det argument, at et blik på de i artiklen begrænsende faktorer ikke kun vil være til gavn for børn med særlige behov men alle børn. Eksklusionsoplevelsen i Elias' outsiderperspektiv kan give barnet en oplevelse af mindreværd, og man kan spørge sig selv, hvilket barn der har lyst til at være fysisk aktiv med sådan en følelse – også fremadrettet i livet. Som tidligere nævnt sås der i empirien også enkelte eksempler på, at fx idrætsstilrettelæggelsen og samspillet bidrog til at understøtte børnenes fysiske aktivitet. Dette skete ofte, når der blev taget højde for de faktorer, der kunne animere til eksklusion. De gode eksempler var også med til at tydeliggøre konsekvenserne af begrænsningerne, og hvor lidt der nogle gange skal til. Slutteligt er det vigtigt at nævne, at man ikke bare automatisk kan sætte lighedstegn mellem børn med særlige behov og begrænsninger, når det gælder fysisk aktivitet. De eksisterer for mange børn men ikke alle.

KONKLUSION

De begrænsninger, der ses, når det gælder fysisk aktivitet i idrætsfællesskaberne i skolen, tager i denne artikel afsæt i et intra- og interpersonelt og organisatorisk niveau, med et mikrosociologisk perspektiv rettet mod børnenes egne oplevelser og den kommunikation og adfærd, der blev observeret i relation til fysisk aktivitet og idræt i skolen. Der blev identificeret fem



Foto: Colourbox

temaer på tværs af empirien: *følelsen af at være udenfor, følelsen af at blive overset, den fysiske begrænsning, den manglende forberedelse og pardannelsesprocessen*. Følelsen af eksklusion var en grundlæggende oplevelse blandt eleverne med særlige behov i idrætsundervisningen og andre bevægelsesmæssige arenaer. Havde eleverne en fysisk begrænsning og var det op til eleverne selv at lave hold- eller pardannelse, blev det forbundet med synlig stigmatisering og outsiderposition. Dette skyldtes bl.a. måden, hvorpå fagpersonerne tilskyndede eller ikke tilskyndede børnene med særlige behov til fysisk aktivitet, og måden at organisere idrætsundervisningen på. I disse situationer kunne fagpersonerne (ofte) utilsigtet komme til at ekskludere denne målgruppe fra resten af idrætsfællesskabet og dermed begrænse deres fysiske aktivitet bevidst eller ubevidst.

PERSPEKTIVERING

WHO har fokus på, at den fysiske aktivitet skal indbefatte både moderat og høj intensitet i en vis tidsperiode dagligt og pr. uge ud fra den eksisterende evidens, bl.a. i forhold til sundhed, men som noget nyt skriver de også "every move counts" (WHO, 2020). Det er måske

en væsentlig pointe i forhold til målgruppen af børn med særlige behov. Selvfølgelig skal vi til stadighed finde muligheder og indsatser, der på bedste vis kan understøtte deres fysiske aktivitet i deres hverdag, men omvendt skal vi måske ikke kun være opmærksomme på den konkrete tid og intensitet. I stedet skal vi måske glæde os over, når børnene er aktive, og især forholde os til, hvordan de er aktive med hinanden, for gode erfaringer med fysisk aktivitet tidligt i livet skaber mod på mere (Bandura, 1997). I idrætsundervisningen kræver det, at de deltager og er til stede. Men vi skal også være opmærksomme på, at deltagelse ikke kun er lig med tilstedeværelse, det kræver også, at børnene oplever sig involveret og inkluderet, for at være en del af idrætsfællesskabet (Andersen, 2023). Det fordrer, at vi fagpersoner i langt højere grad går i dialog med børnene om deres oplevelser med bl.a. idrætsundervisningen, for at sikre størst mulig glæde ved at være fysisk aktiv.

Litteraturliste

- Andersen, M.M. (2023). Deltagelse. En beskrivelse af begrebet og de faktorer og dynamikker, der har indflydelse på deltagelse. Videnscenter om handicap.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bentholm, A. (2017). *Du må ikke løbe udenfor banen. En processociologisk undersøgelse af inklusion af elever med autisme og ADHD i skoleidrætten*. Ph.d.-afhandling. Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet.
- Bentholm, A., Pawlowski, C. & Agergaard, S. (2021). 'I'm Nearly as Active as the Boys Who Play Football': A Multiple-Case Study of Social Identification among Least Active Pupils. *European Physical Education Review*, 27(4), 908-926.
- Bentholm, A. & Nielsen, L. (2023). Idræt for alle i skolen med co-teaching? Et design-based-research projekt om inklusion for børn med særlige behov i idrætsundervisningen. *Forum for Idræt*, 1-29.
- Børns Vilkår (2022). *Mistrivsel i skolen: Børn med særlige behov trives dårligere i skolen end deres klassekammerater*. Lokaliseret 15. maj 2023 på <https://bornsvilkar.dk/skolemistrivsel/>
- Christiansen, L.B., Toftager, M., Kristensen, P.L., Møller, N.C., Larsen, M.N., Schipperijn, J., Høyer-Kruse, J., Skovgaard, T., Rask, S., Baagø-Rasmussen, T., Rasmussen, M., Nielsen, J.H., Melcher, J.N.S. & Præstholt, S. (2022). *Active Healthy Kids – Danmark 2022*. Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring. Lokaliseret 5. februar 2023 på <http://fiibl.dk/active-healthy-kids-2022/>
- Coates, J. & Vickerman, P. (2008). Let the Children Have Their Say: Children with Special Educational Needs and Their Experiences of Physical Education: A Review. *Support for Learning*, 23(4), 168-175.
- Danske Handicaporganisationer (2020). *Inklusion i grundskolen. Temperaturmåling*. Danske Handicaporganisationer.
- Dillon, S.R. et al. (2017). Evaluating Exercise as Evidence-Based Practice for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Public Health*, 4, 290.
- Elias, N. (2000) *The Civilizing Process*. 2. udgave. Blackwell Publishing.
- Elias, N. & Scotson, J.L. (1994). *The Established and the Outsiders*. Sage.
- Harvey et al. (2014). Children Say the Darndest Things: Physical Activity and Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 205-220.
- Jones, R.A. et al. (2017). Physical Activity Sedentary Behavior and Their Correlates in Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *PLoS One*, 12(2), e0172482 2.
- Krieken, R.V. (2002). *Norbert Elias*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale & Brinkmann (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Kulturministeriet (2011). Inspirationskatalog. 7 timers idræt og motion om ugen for børn og unge. Lokaliseret 22. maj 2023 på <https://www.idan.dk/udgivelser/inspirationskatalog-7-timers-idraet-og-motion-om-ugen-for-boern-og-unge/>
- Madsen, M. (2012). *Børn med autismes deltagelse i foreningsidrætten*. Idrættens Analyseinstitut.
- Pilgaard, M., Elmose-Østerlund, K., Engell, Z., Bilberg, L. & Toftgård, N.A. (2022). *Idræt for mennesker med funktionsnedsættelser i Danmark. Litteraturreview og analyser fra Danmark i Bevægelse*. Idrættens Analyseinstitut, Aarhus.
- Sallis, J.F., Owen, N. & Fisher, E.B. (2008). Ecological Models of Health Behavior. In K. Glanz, B. Rimer & K. Viswanath (red.), *Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice*, 4. udgave, s. 465-485. San Francisco: Jossey-Bass. http://doi.org/10.7326/0003-4819-116-4-350_1
- Vickerman, P. (2012) Including Children with Special Educational Needs in Physical Education: Has Entitlement and Accessibility Been Realized? *Disability & Society*, 27(2), 249-262.
- VIVE (2022) *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel*. Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd, København. Lokaliseret 25. juni 2023 på <https://www.vive.dk/da/udgivelser/boern-og-unge-i-danmark-velfaerd-og-trivsel-2022-0xgg53xk/>
- WHO (2020). *WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour*. World Health Organization. Lokaliseret 2. juni 2023 på <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Aarhus Kommune (2019). *Evaluering af Nest i Aarhus 2015-2019*. PPR, Børn og Unge, Aarhus Kommune.